

输出修正策略、任务类型与语言学习

马书红

(贵州师范大学 外语学院, 贵州 贵阳 550001)

摘要:文章以 Long 的“交互假说(Interaction Hypothesis)”、维果茨基的“社会互动论”和认知心理学的注意理论为基础,考察了中国英语学习者所使用的输出修正策略种类以及任务类型对修正策略和语言的正确使用的影响。第一个观察研究的结果表明,外语学习者根据言语表达时的反馈信息共采取了 10 种输出修正策略:确定性检查、澄清请求、理解检查、自我纠错、他人纠错、重复、支架式补充、元语言式讨论、请求帮助、主动提供解释等。这些策略能促成和改善言语表达,且有助于学习者中介语系统的重构。第二个实验研究探讨了任务类型对单向和多向支架式补充策略的使用量和语言的正确使用量的影响。研究发现:(1)从总数上看,语言信息必换的封闭性单一目标任务引发受试采用了更多的支持性修正策略;(2)封闭性单一目标任务也促使学习者使用了更多的双向支持性修正,使学习者更多地把所修正过的话语正确地整合到其语言使用中;(3)语言信息不必互换的、开放性多重目标任务却使受试采用了更多的单向支持性修正,同时学习者在延时测试中能正确使用话语的比例相对较少。

关键词:互动;注意;输出;任务;修正策略

中图分类号:H0-06

文献标志码:A

文章编号:1008-5831(2010)02-0139-08

从信息加工理论的角度看,语言学习是一个由输入、大脑认知加工和输出三阶段构成的动态过程^[1]。输入是语言学习的前提条件,为第二阶段的加工提供必要的语言材料。因此,Krashen^[2]非常强调输入的重要性,认为只要给学习者提供足够量的“可理解性输入”,学习者自然就会掌握一门语言。但是,Swain^[3]对加拿大法语沉浸教育的研究结果表明:学生在接受了 7 年以法语为各科教学语言的沉浸教育之后,仍未能形成近似于本族语人的言语表达能力。尽管他们的理解力与本族语人相当,原因是学习者缺少了语言使用的机会。针对“输入假说”的不足,Swain^[3]提出了“输出假说”,此外,Gass^[4]和 Skehan^[1]也考察了输出的作用。综合 Swain、Gass 和 Skehan 对输出的研究,输出对语言学习的促进作用可归纳如下:(1)输出使学习者注意到自己语言表达与目标语之间的距离;(2)为学习者提供必要的反馈信息;(3)让学习者验证自己对语言规则的假设是否正确;(4)使语言表达更流利,以达到自动化的程度;(5)迫使学习者从对语言的意义加工转向句法加工;(6)获得更合适自己水平的语言输入信息;(7)在交流中发展话语技能以及形成自己的话语风格。可见,输出对成就语言能力不可缺少。

言语输出必然会涉及学习者之间的互动(interaction),Long^[5]的“交互假说(Interaction Hypothesis)”认为学习者之间的互动使他们对交流中不明确的话语意义进行协商,借助彼此的反馈和支持来修正语言的表达,从而使他们更多地关注语言的表达形式。他认为互动是联系学习者的语言输入和输出的一个重要组

收稿日期:2009-02-07

作者简介:马书红(1968-),女,贵州遵义人,贵州师范大学外语学院副教授,外国语言学及应用语言学博士,主要从事二语习得、认知语言学和汉英语对比研究。
欢迎访问重庆大学期刊社 <http://qks.cqu.edu.cn>

带,迫使学习者更正确地使用目标语。Long的“交互假说(Interaction Hypothesis)”符合认知心理学的注意理论和维果茨基^[6]的“社会互动论(social interactionism)”。

认知心理学的注意理论认为,人的注意力是有限的并且具有选择性,因此并非所有的信息都会受到人的关注。语言信息必须满足两个条件才能引起学习者的注意:一是信息要有凸显的特征(salience),二是信息是学习者所需要的,即信息对学习而言是有意义的。在意义的协商中,对话的一方有可能指出某句话或某个词的使用有问题,从而引起另一方对此问题的关注;或者对话的一方有表达的困难,希望得到帮助,而另一方会尽力提供帮助。互动中产生的这种语言信息既是非常突出的又是学生所需要的,它使学生注意到自己语言知识的不足,从而设法弥补这个缺陷。交流的双方在“输出-修正-再输出”的过程中不断重构(restructure)他们的中介语系统,以促进语言能力的提高。

维果茨基的“社会互动论”是包含建构主义和人本主义观点的认知框架,认为人的心理的发展和人对语言的学习是发生在他们与别人的交往和互动中。个体在与他人的互动中,借助于合作这个平台或支架(scaffolding)尝试解决问题,由合作解决问题和共同建构意义的发展阶段过渡到自己独立解决问题和独立建构意义的阶段。维果茨基的这个理论很好地解释了以互动为基础的二语学习。在学习者之间的语言练习或真实的语言使用中,对话的一方可能会提供另一方在表达时所需的某个句子、短语或单词,从而实现交际的目的。当一方有表达困难时,另一方提供帮助,这在二语学习中称为“支架式学习(scaffolding)”。借助于这个支架,学习者不仅能顺利完成言语任务,而且还会把双方共同构建的语言整合到自己的中介语系统中,成为自己语言知识的一部分。

由于互动和合作对二语学习具有非常重要的意义,从20世纪80年代后期开始,大量的研究集中在探讨互动中的修正和反馈的不同方式以及任务的类型对语言学习的作用和影响方面^[3,7-17]。笔者以Long^[5]的“交互假说(Interaction Hypothesis)”、维果茨基的“社会互动论”和认知心理学的注意理论为基础,探索和解决下列两个研究问题:(1)中国英语学习者在互动中会采取哪些修正方式以使他们的表达更准确。(2)不同的任务类型(开放性的多重目标任务和封闭性的单一目标任务)对修正方式的选择(单向支持补充和多向支持补充)与对英语正确使用的影响是什么。

一、相关研究回顾

根据Nunan^[18]、Long^[19]和Skehan^[1]对任务的研究,我们把语言学习中的任务界定为:一个目标明确的、跟真实的生活场景有某种关系的活动,它使学习者运用听、说、读、写的言语技能解决某个交际问题。根据信息交流的类型、任务的目标和对信息的控制程度,任务可以分为不同的种类^[19-20]。例如,在开放性任务(open task)中,学习者可以自由交流他们对某个话题的意见和观点而不受任何固定范围的局限。相反,封闭性任务(closed task)要求学习者的谈论固定在某个范围内。Brown^[21]和Loschky & Bley-Vroman^[20]等学者考察了这两种任务对语言学习的影响。Brown研究发现这两种类型的任务在引发的修正次数方面没有显著差异,但是Loschky & Bley-Vroman的研究得出两个不同的结果:一是封闭性任务引起了学习者之间更多的意义协商,从而加深了学习者对材料的理解程度;二是封闭性任务使学生更多地关注语言表达的形式,由此引起他们对有错误的语言表达的纠正。

根据信息交流是单向还是双向,可以把任务分为单向信息差任务(one-way information gap task)和双向信息差任务(two-way information gap task)。在单向信息差任务中,参与者不必交换各自所有的信息就能完成任务,而双向信息差任务则要求参与者必须交换不同的信息才能共同完成任务。Doughty与Pica^[22]考察了任务的类型(单向和双向)和参与种类(老师与学生互动和小组成员之间互动)对学习的作用,结果发现,在双向信息差任务中,老师与学生之间和小组成员之间这两种参与方式都引发了更多的话语表达,但是只有在小组成员互动的情况下,言语交流才导致了更多的对形式的修正。

Duff^[23]在1986做的试验探索了单一目标任务(问题解决型任务)和多重目标任务(辩论任务)对语言输入和互动方式的影响。单一目标任务要求参与者合作,共建一个解决问题的方案,以实现一个共同的目标,而在多重目标任务中,参与者可能有不同的目标,他们也不必共同商议出一个唯一的解决问题的方法。Duff发现跟多重目标任务相比,单一目标任务产生了更多的语轮转换(turn-taking)、更多的交流内容和更多的提问;在比较长的语轮转换中,参与者使用了句法上更复杂的长句;同时,单一目标任务还触发了可理解性输入的产生,有助于参与者学习新的言语结构。

在言语任务中,当交流的双方或一方发现输出有问题时,会通过协商的方式,采用不同的言语修正手段来调整所输出的语言,从而使这些结构符合目

标语的标准。我们把学习者采用的这些修正手段统称为修正策略(modification moves)。学习者可能使用的修正策略(modification moves)主要包括:(1)确定性检查(confirmation checks)。指交际中的A方使用检查性的话语,如“Is that what you want to say”等以确保自己准确地领会了B方所说的意思。(2)澄清请求(clarification requests)。指交际中的A方不完全理解B方的意思时要求对方进一步解释话语的意义。(3)理解检查(comprehension checks)。与确定性检查相反,在理解检查中,交际中的A方使用检查性的话语,如“Do you understand”以确保B方准确地理解了自己所说的意思。(4)自我纠错(self-correction)。指说话人意识到自己的言语错误,并且进行自我纠正。(5)他人纠错(other-correction)。指交际中的A方更正B方所说的不正确的话语。(6)重复(repetition)。指交际中的A方由于意识到B方的语言有问题时,或者没有听清对方的意思时,往往用升调把B所说的某个句子或话语或单词重复一遍,希望B对此作出某种应对。(7)支架式补充(scaffolding)。在交流中当A方由于语言水平的限制不能表达某个意思时,B方主动说出A方想说的那个句子、短语或单词。这种支持性的修正策略就叫支架式补充(Donato)^[10]。支架式补充策略又可以分为两个小类:单向式补充和双向或多向式补充。前者指的是在对话中A方补充出B方不能说出的话语;而后者指的是双方或多方相互补充。共同努力构建句子。有一点需要特别指出的是并非所有被补充出来的句子都是符合目标语语法的,这取决于学习者对目标语的掌握程度。

Pica et al.^[8]的研究发现学习者在进行意义协商的过程中对所输出的话语的1/3作了语义和句法形态上的修正。Donato^[10]于1994年研究了支架式补充对语言学习的作用。Donato的受试在小组中完成一个开放性的任务,计划一周以后的一个口头发言任务,讨论的题目是当一个妻子发现她的丈夫为另一个女士买了皮大衣后会发生什么事。Donato的数据显示,任务中一共有32次支架式补充,其中有75%的语言内容结构在一周后的发言中被正确使用。Kowal & Swain^[24]和Swain & Lapkin^[25]对支架式话语的调查表明,对话双方共建的言语表达结构更容易进入长时记忆系统,从而产生更好的记忆效果。此外,Doughty & Pica, Varonis & Gass^[26]和Ellis^[27]等人的研究都证实了意义协商能帮助学习者觉察自己语言表达的不足,借助于同伴的帮助调整语言的使用,使其更准确。

的言语修正策略对语言的修正和使用能起到促进作用。到目前为止,虽然言语活动中的输出修正方式和任务类型对二语学习的影响引起了国外学者的高度重视,并且对这些问题研究已经取得了一些成果,但是国内的研究尚显不足。朱晔和王敏^[17]于2005年的研究集中探索了写作中不同反馈的明晰度和具体形式对学生纠错的不同影响。但关于口头互动交流中任务的类型和修正方式对学习的影响还未见到。笔者尝试用一个观察研究和一个室验来收集有关的数据以期对此初步考察,由此探讨言语修正策略和任务类型对二语学习的影响。

二、对交际修正策略的观察研究

在文献回顾中,我们介绍了西方学者所界定的几种输出修正策略,但是中国的文化和外语使用环境都不同于西方,我们不知道中国的英语学习者是否也会像其他国家的学习者那样在交际中使用这些修正策略。为回答这个问题,我们观察了广西某中学的课堂小组活动和英语角的会话活动,并对这些对话进行录音和描写,发现学习者采用了10种输出修正策略,现把这些策略的实例归纳如下。我们用S加下标表示不同的说话者,如:S₁ = 第一个说话者, S₂ = 第二个说话者,以此类推。

(一) 确定性检查(confirmation checks)

在下面的对话中, S₁和S₂在讨论S₁工作中需要用到的某些特殊术语, S₁用“Terms”加升调来明确S₂所说的“those”指的就是前面所提到的那些术语。这是一种简洁的问法,相当于这个完整的句子的意思“Do you mean terms have different meanings and usages from other words”。

S₁ I pick up, I pick up while I, during my work.

S₂ Yeah, um, those must have difference (in meaning and usage)

S₁ Terms? Yeah

(二) 澄清请求(clarification requests)

在这一例中,当S₂不明白“sharpen”的意思时,他/她用“but what does ‘sharpen’ mean here”来寻求S₁的解释,于是S₁用“knife”来打比方,使S₂在上下文中来理解“sharpen”的意思。

S₁ I need to sharpen my ...

S₂ Yeah, but what does “sharpen” mean here?

S₁ Sharpen, like sharpen a knife? Before the knife is sharpened, it is dull and useless.

S₂ Oh, um, I understand.

(三) 理解检查(comprehension checks)

当S₁说到teachings时,他/她认为S₂可能不知道这个词的意思,于是用“do you know teachings”来

核实 S₂ 是否真的不知道,当 S₂ 表示自己确实不知时,S₁ 则用汉语教义来解释该词的意思。

S₁ Uh, the main teachings...

S₂ Main teaching, em...

S₁ Were printed in it, the main teachings, do you know teachings?

S₂ Teaching, I don't know.

S₁ Here, teaching means “教义”。

(四) 自我纠错(self-correction)

尽管学习者可能已具有目标语的相关知识,但他们对外语的驾驭能力还没有达到自动化的程度时,会出现一些表达错误,但是可以自己更正。在下面的对话中,S₂ 知道应该用一般时态,但是由于还不能熟练使用这个时态,犯了两次错误,但是最终把时态修正过来。

S₁ When are you going to get married?

S₂ Uh, my parents are still not accept, oh, didn't, uh, don't, still don't accept it.

(五) 他人纠错(other-correction)

并非所有的学习者在与他人的互动中都能识别出自己的表达错误,这个时候,对话的另一方往往可能会帮助纠正不正确的句子结构或单词。下面的这个例子表明当 S₁ 在“money”前用了“many”这个词时,S₂ 和 S₃ 同时对这个问题进行纠正,同时 S₄ 和 S₅ 重复了 S₂ 和 S₃ 的纠正,使这个问题显得更加突出,最后,S₁ 把对话的伙伴提供的正确形式整合到句子中,完成这句话的表达。这个例子还说明,如果 S₄ 和 S₅ 也不知道“money”前应该用“much”,而不是“many”的话,那么,S₂ 和 S₃ 的纠错对他们也是有帮助的。

S₁ If I have many money...

S₂/S₃ Much money

S₄/S₅ Much money

S₁ Much money, I will bou, uh, I will buy a, uh, Disney Park.

(六) 重复(repetition)

下面的这个对话表明 S₁ 在实际的语言交际场景中还不能正确地区分 England 和 English 的用法,或者还不能流利自如地使用这两个单词。当 S₂ 发现这个问题时,他/她把 S₁ 说的 English 重复了一遍,以提示对方该用法有问题,S₁ 经过几次努力,在最后一句中终于成功地使用了 England 这个正确的形式。

S₁ But never find this in England, in English before.

S₂ English?

S₁ Umhmm, he never, um, he never have such,

maybe it's a disease. He never find this disease before in English, in England.

S₂ yeah

S₁ He never find...this kind of sock ('shock' was the word S₁ wants to use) in England.

(七) 支架式补充(scaffolding)

在下面的单向支架式修正话语中,S₁ 想说的词是 terms,但是他/她说不出来,于是尝试用迂回的策略,即解释的方法来表述 terms 的意思,但是并不是非常的成功,因此 S₂ 直接补充出 S₁ 想说的那个词 terms,借助于 S₂ 的帮助,S₁ 的词汇不足这个问题得以顺利解决。

S₁ You must learn, how to say, new words, I mean in the special...

S₂ Terms?

S₁ Yeah, terms.

(八) 元语言式讨论(metalinguistic talk)

在这种修正方式中,对话参与者用元语言讨论语言的形式应该用什么,从而决定正确的形式。比如,S₁ 在说话的时候不能确定应该用什么时态,于是他/她就问其他小组成员应该用现在完成时还是进行时,这就是元语言式的讨论,最后小组成员一致同意正确的时态应该用现在完成时。另外,在这个对话中,当 S₂ 无法完整地说出现在完成时的句子时,S₃ 给 S₂ 提供了支架式的补充,使现在完成时的这个句子完整。

S₁ 等一下,那个 mother...is going out,你们是用现在完成时还是进行时呀?

S₂ Mother has already...

S₃ Has already gone out.

S₂ gone out.

S₁ (to S₄) 记得哦, Mother has gone out.

(九) 请求帮助(solicitation of assistance)

在这种修正策略中,当语言水平相对较低的一方遇到表达困难时,会请求水平较高的那一方给与帮助。请求帮助策略还可以分成两个小类,即直接和间接请求帮助,我们将用以下两个实例来表明它们的区别。

1. 直接请求帮助(direct solicitation of assistance)

当 S₁ 不知如何用英语表示“古城墙”的时候,他/她直接问 S₂,希望 S₂ 帮助解决这个问题。借助于 S₂ 的帮助,S₁ 在对话的最后成功地把想说的意思完整地表达出来。

S₁ How to say“古城墙”?

S₂ The Old W all, I think, um, the Old Wall.

S₁ Uh, the Old Wall.

S₂ Yeah, I think so.

S₁ The Old Wall is very near the railway station.

2. 间接请求帮助(indirect solicitation of assistance)

有的时候,间接请求也可以使语言较弱的一方获得所需要的帮助。在这个例子中 S₁ 重复短语 a half and an hour 并在其后加上问号,间接地请 S₂ 给与帮助,在 S₂ 的配合下,S₁ 明白了正确的表示方式应该是 an hour and a half。

S₁ A half and an hour, a half and an hour?

S₂ An hour and a half.

S₁ Oh, yes, an hour and a half.

(十) 主动提供解释(unsolicited explanation)

当说话者感觉听者可能不明白自己所说的意思或需要某种背景信息以便理解目前这句话的意思时,主动给与对方解释或提供信息,这种修正策略就叫主动提供解释。比如在下面的这个对话中,S₁ 认为 S₂ 可能不明白“Bitterly”的意思,于是主动用更简单的短语 very cold 来解释“Bitterly”的意思。有意思的是当 S₂ 得到 S₁ 的解释后,把“Bitterly”这个词重复了两遍以便能够记住这个词的意思,即 S₁ 对 S₂ 的解释成为 S₂ 的可理解性输入。

S₁ Bitterly cold, it means, bitterly means, uh, bitterly means it's very cold, very very cold, cold.

S₂ Bitterly?

S₁ Yeah

S Bitterly, bitterly.

通过观察研究,我们发现中国的英语学习者在言语交际任务中一共用了 10 种互动交流修正策略,这些策略使学习者能更准确地理解说话者的意思;使学习者注意到自己的语言表达与目标语之间的距离;在表达有困难时从另一方获得所需的语言帮助;借助于对话伙伴的反馈信息来验证他们对英语使用规则的假设;并不断调整自己的语言使用。我们需要进一步探讨的问题是:这些修正策略的使用是否能使学习者把所修正过的语言整合到他们的语言系统中,从而在以后的交流中正确地使用这些语言?不同类型的互动任务是否会对修正策略的选择和语言的正确使用产生不同的影响?为探索这些问题,我们将用实验的方法来收集所需的数据,为研究问题提供实验证据。

三、实验研究

(一) 研究问题及受试

在前文观察报告中发现中国英语学习者所采用的修正策略多达 10 种,我们不能用实验的方法比较所有策略的作用,同时,不同的任务类型也会对学生

产生不同的影响。因此,在本实验中,我们只考察学习者之间是否必须互换语言信息以及任务目标的多少如何影响修正策略的选择和正确使用语言的比例。我们要回答的具体研究问题有两个:(1)开放性、多重目标任务和封闭性、单一目标任务对学习者的使用单向和多向支架式补充策略的多少是否会有不同的影响?(2)开放性、多重目标任务和封闭性、单一目标任务对于学生在延时测试中正确使用语言的多少是否会有不同的影响?

由于研究条件的限制,本实验的对象只有来自广西某高校 3 个大三的女学生,在下文中我们将用她们的姓氏即满、梁和何来称呼她们。她们都学过 7 年的英语,平均年龄为 21 岁,在同一个班级里学习,并且愿意免费参与本实验。

(二) 实验工具和实验步骤

本实验要求受试完成 2 个不同的任务:第一个是信息必换、封闭性的单一目标任务(required information exchange task with convergent goal),在这个任务中受试必须交换它们所掌握的语言信息才能够完成一个共同的目标。受试先听新概念英语第二册第 38 课由英语本族语人朗读的录音内容,录音播放 3 遍,在听的过程中,受试可以记下一些词和短语,然后她们必须借助于笔记共同复原课文,她们所重构的课文必须在内容和形式上尽量和原文一致。在开始听课文之前,我们没有对课文的意义或结构给受试作任何解释。受试在重构课文的过程中可以使用字典,但是必须尽量使用英语交谈,必要时可以使用汉语。第一个任务用了 30 分钟的时间完成。第二个任务是语言信息不一定必须交换的、开放性多重目标任务(optional information exchange task with divergent goals),在此任务中,受试要完成一个自由讨论任务,话题是“如果妻子发现丈夫有了外遇,你认为他们之间的结局会怎样”。受试不必互换语言信息,也不必得出一个大家都一致赞同的讨论结果,她们只需要用英语讨论就可以了。第二个任务用了 35 分钟完成。

我们对 2 个任务的实施过程录了音并把录音内容转写下来。以此为基础,我们把学习者之间的支架式补充策略的使用频数记录下来,并分为 2 类:单向和多向支架式补充策略。此外,我们把单向和多向支架式补充策略使用中出现的有问题的句子、单词和单词也做了记录,并据此设计了完成句子的测试题目。测试题目分为 2 类:(1)对话中的一方使用的有问题的句子、短语和单词,但借助于另一方的单向支架式话语已被纠正,这些形式构成题目的第一类;(2)对话中所用的有问题的句子、短语和单词,借

助于双向支架式话语的帮助已被纠正的构成题目的第二类。第一类题目由得到别人的单向支架式帮助的受试完成,而第二类题目则由所有参与双向或多向支架式对话的受试来做。在这2个任务完成后的1周,我们用完成句子的测试题对3个受试做了测试,句中要求受试补充出来的部分是在1周前的任务中被修正过的那些语言结构,这样做的目的,是测试她们在延时实验中能否把1周前被纠正过的话语正确地加以使用。

(三) 结果和讨论

表1归纳的是3个受试在为时30分钟的信息

表1 任务1中支持性修正策略的使用频数和延时测试中正确使用语言的频数

受试	接受的单向支持性修正	参与的多向支持性修正	总数	1周后正确使用修正过的话语的次数
满	2	10	12	9(75%)
何	3	10	13	8(62%)
梁	4	10	14	12(86%)

任务1 = 信息必换的单一目标任务

表2 任务2中支持性修正策略的使用频数和延时测试中正确使用语言的频数

受试	接受的单向支持性修正	参与的多向支持性修正	总数	1周后正确使用修正过的话语的次数
满	4	1	5	2(40%)
何	7	1	8	3(38%)
梁	3	1	4	4(100%)

任务2 = 信息不必互换的多重目标任务

表2总结了3个受试在语言信息不必互换的多重目标任务中的3种数据结果。表中的数据显示:满、何以及梁分别得到4次、7次和3次来自小组其他成员的单向支持性修正。同时,3位受试共同采用了1次多向支持性修正策略来更正有问题的语言输出。因此,3位受试总共参与的支持性修正频数为:5次、8次和4次。在1周后的延时测试中,她们能够正确使用这些被修正过的话语的次数和百分比为2(40%)、3(38%)和4(100%)。

对比语言信息必换的单一目标任务和语言信息不必互换的多重目标任务的实验结果,我们可以看出:(1)从总数上来考察,语言信息必换的单一目标任务引发受试采用了更多的支持性修正策略,这是由于学习者为实现一个共同的目标必须交换她们各自拥有的语言信息,而且,当某个学习者的语言能力不足以顺利地表达她的思想时,必然引发小组内其他成员的支持和帮助,从而使支持性修正策略的使用频数增高;(2)从任务类型和支持性修正策略的选

必换的单一目标任务中的3种数据:(1)获得单向支持性修正的频数;(2)参与多向支持性修正的频数;(3)1周后的测试中正确使用被修正过的话语的次数和百分比。从表中的数据可看出,满、何以及梁分别得到2次、3次和4次来自小组其他成员的单向支持性修正。同时,3位受试共用多向支持性修正策略调整了她们的语言输出10次。因此,每位受试总共参与的支持性修正频数为:12次、13次和14次。在1周后的延时测试中,她们能够正确使用这些被修正过话语的次数和百分比为9(75%)、8(62%)和12(86%)。

表1 任务1中支持性修正策略的使用频数和延时测试中正确使用语言的频数

受试	接受的单向支持性修正	参与的多向支持性修正	总数	1周后正确使用修正过的话语的次数
满	2	10	12	9(75%)
何	3	10	13	8(62%)
梁	4	10	14	12(86%)

择之间的关系来看,语言信息必换的单一目标任务引发了更多的双向支持性修正策略的使用,相反,语言信息不必互换的多重目标任务却促使受试采用了更多的单向支持性修正策略。可见,当学习者必须互换信息时,她们倾向于互相帮助以共同构建需要表达的语言,而当学习者不必交换各自手中的信息时,语言上的支持是单向的,即由交际的一方给另一方提供帮助;(3)延时测试的结果表明,跟语言信息不必互换的多重目标任务对照,语言信息必换的单一目标任务使满与何两位受试能更多地正确使用被修正过的语言,这两种任务所引起的语言正确使用的百分比之差为35%和24%。虽然对于梁来说,语言信息不必互换的多重目标任务引起了更多的语言正确使用次数,但是两种任务所带来的百分比之差仅为14%。这些结果和 Loschky & Bley - Vroman 的研究结论一致,即封闭性、单一目标任务比开放性、多重目标任务更能引起促使学生之间采用修正策略,进行意义的协商,从而引起他们对有问题的语言输出的关注并进行修正。

四、结束语

本文考察了在中国的环境下任务类型、输出修正策略的选择和英语学习之间的关系,笔者在外国学者的研究基础上进行了2个研究:第一个观察研究,探索了外语学习者在课堂活动和英语角的自然交际中所采用的输出修正策略。研究表明,外语学习者根据言语表达时的反馈信息共采取了确定性检查、澄清请求、理解检查、自我纠错、他人纠错、重复、支架式补充、元语言式讨论、请求帮助、主动提供解释等10种输出修正策略。本文认为这些策略可能会对学习者的言语表达产生促进作用,并且有助于学习者中介语系统的重构。第二个研究考察了任务类型对输出修正策略的选择和语言正确使用的影响。我们发现,语言信息必换的封闭性单一目标和开放性多重目标任务对学习者的输出修正策略的选择和后测中正确使用话语的比例产生了不同的影响作用:语言信息必换的单一目标任务引发了更多的双向支持性修正,能促使学习者更多地把所修正过的话语整合到她们的语言表达中,而语言信息不必互换的多重目标任务却使受试采用了更多的单向支持性修正,而学习者能正确使用话语的比例也相对较少。

本研究的发现说明,任务型的言语活动能给外语学习者提供一个练习、使用语言的平台,迫使他们在语言的输出过程中使用各种修正策略,以实现交际的目的,完成交际任务。言语互动任务促使学习者关注自己语言使用中的各种语法问题,给他们提供必要的语言支持,因而学习者能超越个体有限的语言知识,并能将人际心理平台上团体共建的言语吸收进个人的语言系统,从而促进中介语系统的发展。该研究结果对教学的启示是:教师可考虑给学生更多的信息必换任务,引发学生之间的言语交流,扩大学生的输出和言语意义协商机会,让学生利用小组的支持和语言资源,以推动个体语言的发展。本研究的不足是受试的样本太少,因此,其结论的推广程度受到很大的局限。

参考文献:

- [1] SKEHAN P. A cognitive approach to language learning [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- [2] KRASHEN S. Principles and practice in second language acquisition [M]. Oxford: Pergamon, 1982.
- [3] SWAIN M. Three functions of output in second language learning [M] // WIDDOWSON H G, COOK G, SEIDLHOFER B. Principle and practice in applied linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford U-

niversity Press, 1995: 125 - 144.

- [4] GASS S. Input, interaction and the second language learner [M]. Mahwah NJ: Erlbaum, 1997.
- [5] LONG M. The role of the linguistic environment in second language acquisition [M] // RITCHIE W, BHATIA T. Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press, 1996: 413 - 468.
- [6] Foley J. A psycholinguistic framework for task - based approaches to language teaching [J]. Applied Linguistics, 1991, 12(1): 62 - 75.
- [7] LONG M. Input, interaction and second language acquisition [M] // WINITZ H. Native language and foreign language acquisition; aAnnals of the New York Academy of Sciences. New York: New York Academy of Sciences. 1981, 379: 259 - 278.
- [8] PICA T, HOLLIDAY L, LEWIS N. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1989 (11): 63, 90.
- [9] CARROLI S, SWAIN M. Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1993 (15): 357 - 386.
- [10] DONATO R. Collective scaffolding in second language learning [M] // LANTOLFF J P, APPEL G. Vygotskian approach to second language research. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994.
- [11] BRAIDI S M. Reexamining the role of recasts in native - speaker/ nonnative - speaker interactions [J]. Language Learning, 2002(52): 1 - 42.
- [12] SWAIN M. The output hypothesis: theory and research [M] // HINKEL E. Handbook on research in second language teaching and learning. Mahwah NJ: Erlbaum, 2005: 471 - 483.
- [13] GASS S, MACKEY A, Ross - Feldman L. Task - based interactions in classroom and laboratory settings [J]. Language Learning, 2005(55): 575 - 611.
- [14] Lyster R, Mori H. Interactional feedback and instructional counterbalance [J]. Cambridge University Press, 2006, 28: 269 - 300.
- [15] MACKEY A, GASS S. Interaction research: extending the methodological boundaries: an introduction to the special issue [J]. Studies in Second Language Acquisition, 2006 (28): 169 - 178.
- [16] ELLIS R, LOEWEN S, ERLAM R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar

- [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2006 (28): 339-369.
- [17] 朱晔,王敏. 二语写作中的反馈研究:形式、明晰度及具体效果[J]. *现代外语*,2005(2): 170-180.
- [18] NUNAN D. *Designing tasks for communicative classroom* [M]. Cambridge University Press, 1989.
- [19] LONG M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input [J]. *Applied Linguistics*, 1983 (4): 126-141.
- [20] LOSCHKY L, BLEY-VROMAN R. Grammar and task-based methodology [M] // CROOKES G, GASS S. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1993.
- [21] BROWN, R. Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition [J]. *Applied Linguistics* 1991 (12/1): 1-12.
- [22] DOUGHTY C, PICA T. *Information Gap Tasks: do they facilitate second language acquisition* [J]. *TESOL Quarterly*, 1986, 20(2): 305-325.
- [23] DUFF P. Another look at interlanguage talk: taking task to task [M] // DAY R. *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 1986.
- [24] KOWAL M, SWAIN M. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness [J]. *Language Awareness*, 1994 (3): 73-91.
- [25] SWAIN M, LAPKIN S. Task-based collaborative dialogue [C]. Paper presented at the AAAL Conference Orlando, 1997.
- [26] VARONIS E, GASS S. Non-native conversation: a model for negotiation of meaning [J]. *Applied Linguistics*, 1985, 6(1): 71-90.
- [27] ELLIS R. *Instructed second language acquisition: learning in the classroom* [M]. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

Output Modification, Task Type and Language Learning

MA Su-hong

(School of Foreign Language, Guizhou Normal University, Guiyang 550001, P. R. China)

Abstract: On the basis of Long's Interaction Hypothesis, Vygotsky's Social Interactionism and the theory of noticing from cognitive psychology, the research explored types of output modification moves used by Chinese-speaking learners of English, and the impact of task type on modification moves and correct language production in L2 learning. The results from the observational study showed that the Chinese-speaking learners of English used 10 types of modification moves in their interaction with peers, including confirmation checks, clarification request, comprehension checks, self-correction, other-correction, repetition, scaffolding, metalinguistic talk, solicitation of assistance and unsolicited explanation. We believe that these modification moves may 'push' learners to improve language production, and may help them to reconstruct their interlanguage system. The second study examined the effect of task type on the amount of mutual scaffolding and one-way scaffolding moves used and correct use of language, which produced these findings: (a) in contrast to the open, optional information exchange task with divergent goals, the close, required information exchange task with convergent goal pushed the learners to use greater amount of scaffolding move; (b) in addition, the close, required information exchange task also elicited more mutual scaffolding move, which helped the learners to integrate greater amount of language into their interlanguage system; and (c) the open, optional information exchange task brought about more one-way scaffolding move, and lower percentage of correct language integration in the delayed test.

Key words: interaction; attention; output; task; modification moves

(责任编辑 胡志平)